

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Soňa Lávičková

**Možnosti rozvoje vnímané akademické účinnosti ve školním
prostředí**

**The possibilities of academic self-efficacy development at school
environment**

Praha 2014

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

Děkuji především PhDr. Lence Krejčové, Ph.D. za vstřícný přístup a cenné podněty při psaní mé bakalářské práce. Své poděkování bych rovněž ráda vyjádřila mé rodině za podporu nejen při studiu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 7. 2014

.....

Soňa Lávičková

Abstrakt:

Teoretickým východiskem vnímané akademické účinnosti je Bandurova koncepce vnímané osobní účinnosti. Vnímaná akademická účinnost, která je jedním z prediktorů školní úspěšnosti, je vymezena jako varianta vnímané osobní účinnosti. Těžiště práce spočívá v popisu vývoje vnímané akademické účinnosti od nástupu do první třídy až po ukončení středoškolského studia s důrazem na přechodová období. Dále jsou ke každému období uváděny proměnné, které mohou působit na podporu anebo pokles vnímané akademické účinnosti. V závěrečné části je navržen výzkumný projekt, jenž se zaměří na význam učitele pro rozvoj vnímané akademické účinnosti.

Klíčová slova:

vnímaná akademická účinnost, školní úspěšnost žáků, přechodová období, základní škola, střední škola

Abstract:

Bandura's theory of self-efficacy is the theoretical framework of academic self-efficacy, which is one of the predictors of the school achievement. Academic self-efficacy is defined as an option of self-efficacy. The focus of this work is a description of the academic self-efficacy development from the beginning of the first grade at elementary school till the end of high school with the emphasis on transition moments. Additionally, variables which can increase or decrease the academic self-efficacy are introduced. In the last part of the work a research project is suggested which explores teacher's importance for academic self-efficacy development.

Keywords:

academic self-efficacy, student's school achievement, transition moments, elementary school, high school

Obsah

Úvod.....	7
1. Vymezení vnímané osobní a akademické účinnosti	8
1.1 Vymezení vnímané akademické účinnosti	11
2. Na počátku školní docházky	14
3. Přejchod z prvního stupně na druhý, případně na gymnázium.....	14
3.1 Přejchod na víceleté gymnázium	21
4. Přejchod ze základní školy na střední školu	23
4.1 Volba kariéry.....	28
4.2 Moderní technologie	29
5. Návrh výzkumného projektu	31
5.1 Výzkumný problém.....	31
5.2 Design výzkumného projektu	32
5.3 Cílová skupina.....	33
5.4 Výzkumné metody	33
5.5 Způsob zpracování dat	34
5.6 Diskuse.....	35
5.7 Úskalí a limity	36
Závěr	37
Seznam použité literatury	38

Úvod

Převážnou část života stráví děti a dospívající ve škole. Jistě každého z nás někdy v životě překvapilo, že dva jedinci se stejnými nebo velmi podobnými schopnostmi podali rozdílné výkony, což do jisté míry můžeme vysvětlit právě vnímanou účinností. Co když nezáleží pouze na tom, jaké má jedinec schopnosti a dovednosti, ale jak si věří, že daný úkol zvládne? Proto je důležité zabývat se tím, jak můžeme vnímanou účinnost u žáků rozvíjet, jak je podpořit v tom, aby důvěřovali sami sobě, svým schopnostem a dovednostem.

Tato bakalářská práce nejdříve vymezí koncept vnímané akademické účinnosti, který vychází z teoretické koncepce osobní účinnosti Alberta Bandury. Dále se zaměří na vývojové proměny vnímané akademické účinnosti od započetí školní docházky až po ukončení středoškolského studia. Důraz bude kladen především na přechodová období mezi jednotlivými stupni vzdělávání. První zlom ve vnímané účinnosti dítěte nastává při nástupu do první třídy, kdy jsou na dítě najednou kladeny požadavky, očekává se od něj určitý výkon, je porovnáváno s ostatními, čímž se zásadně mění jeho role i přístup rodičů k němu. Dalším kritickým obdobím pro rozvoj vnímané účinnosti je přechod z prvního stupně na druhý, případně na osmileté gymnázium a následně přechod ze základní na střední školu. Víme, že vnímaná akademická účinnost s věkem klesá, bohužel zatím zcela přesně nevíme, z jakého důvodu. Proto se tato práce pokusí odhalit proměnné, které mohou působit na její podporu nebo pokles, a to především v interakci žáků s učiteli a rodiči.

V závěrečné části je navržen výzkumný projekt, který navazuje na informace a výzkumy citované v předchozích kapitolách. Vzhledem k názvu této práce je výzkumným záměrem prozkoumat přínos učitele v rozvoji vnímané akademické účinnosti žáků.

1. Vymezení vnímané osobní a akademické účinnosti

Termín vnímaná akademická účinnost, který je klíčový pro tuto bakalářskou práci, vychází z teoretické koncepce vnímané osobní účinnosti Alberta Bandury. Jedná se o multidimenzionální pojem, jelikož se v odborné literatuře můžeme setkat například s vnímanou fyzickou účinností, emoční účinností nebo sociální účinností (Bandura, 1997).

Ústředním pojmem Bandurovy sociálně-kognitivní teorie je *self-efficacy*, který do češtiny přeložila Hoskovcová (2006) jako osobní účinnost¹, což Bandura (1997) chápe jako přesvědčení člověka o sobě samém, o vlastních schopnostech a uplatňování postupů vedoucích k danému cíli, přičemž zdůrazňuje důležitost kognitivních procesů, jejichž prostřednictvím je člověk schopen seberegulace.

Bandura (1997) pohlíží na člověka jako na aktivního jedince, který je schopen řídit sám sebe a jehož chování je v interakci s prostředím. Tuto vzájemnou interakci chování, prostředí a osobnostních charakteristik nazývá *triadický reciproční determinismus*. Osobnostní charakteristiky interagují s okolím, kdy okolí ovlivňuje chování jedince nepřímo skrze jeho psychologické mechanismy, to se týká např. výběru úkolu a vytrvalosti v jeho plnění. Podporující sociální prostředí odměňuje jedince za dobré výkony, zvyšuje jeho aspirace a umožňuje mu zapojovat se do aktivit. Ve školním prostředí je to učitel a jím poskytnutá zpětná vazba, co působí na osobnostní charakteristiky žáků. Chování žáků a atmosféra ve třídě se navzájem ovlivňují mnoha způsoby, např. tím, jak učitel předává žákům informace a udržuje jejich pozornost (Bandura, 1997; Schunk, 2008).

Zdrojem pro vnímanou osobní účinnost jsou praktické (autentické) a zástupné zkušenosti, sociální přesvědčování, fyziologické a emocionální reakce (Bandura, 1997). Na tvorbě přesvědčení o svých schopnostech se v různé míře podílejí všechny čtyři výše uvedené zdroje podle toho, jakou váhu jim jedinec přikládá a jakým způsobem je mezi sebou kombinuje (Schunk & Usher, 2011). Ovšem z největší části formují úsudek praktické zkušenosti (Bandura, 1997).

Úspěšné výsledky zvyšují vnímanou osobní účinnost jedince, neúspěšné pokusy ji snižují, jelikož neúspěch si jedinec může interpretovat jako potvrzení nízké úrovně svých schopností, v důsledku čehož ztratí víru ve své schopnosti obecně. Nicméně lidé si ne vždy zdůvodní úspěch a neúspěch tím samým způsobem, stejná úroveň podaného výkonu může být

¹ Dalšími variantami překladu termínu *self-efficacy*, s nimiž se můžeme v české literatuře setkat, jsou: vlastní účinnost (Blatný, 2010) nebo obecná vlastní efektivita (Křivohlavý, 1993).

různými jedinci různě interpretována. Záleží na tom, jak je úspěch nebo případný neúspěch kognitivně zhodnocen (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008; Bussey, 2011).

Zástupné zkušenosti jsou zdrojem informací v situacích, kdy jedinci chybí autentické zkušenosti (Pajares, 2002a). Osobní účinnost je v tomto případě utvářena sledováním toho, zda jedinec s podobnou či mírně vyšší úrovní schopností danou aktivitu zvládne (Bandura, 1997). V zástupných zkušenostech je důležitý gender. Např. častěji se v televizních zprávách nebo v reklamách objevují jako autority vědci než vědkyně, proto si dívky a ženy v těchto oblastech nevytvoří vysokou osobní účinnost a domnívají se, že věda a matematika pro ně nejsou vhodnou oblastí budoucího profesního působení (Bussey, 2011).

Lidé, kteří jsou přesvědčováni o tom, že mají potřebné schopnosti, aby daný úkol zvládli, vyvinou větší úsilí k dosažení cíle (Bandura, 1997). Větší váhu má povzbuzení od důvěryhodnějšího, váženějšího zdroje, jakým je ve škole právě učitel. Nejedná se pouze o povzbuzení, ale také o zpětnou vazbu, jakou žák od učitele dostane. Zpětná vazba je neúčinnější, pokud se týká konkrétních schopností a dovedností, které jedinec má a které by měl nadále rozvíjet (Bussey, 2011). Vnímanou akademickou účinnost lze zvýšit pochvalou a citlivým poskytnutím podpory (Doll, Zucker & Brehm, 2004). Naproti tomu lidé, kteří jsou přesvědčováni o tom, že potřebné schopnosti nemají, se vyhýbají i situacím, které by mohly být jejich schopnostem prospěšné (Bandura, 1997).

Mezi fyziologické reakce řadíme úzkost, stres, únavu a náladu. Vnímanou účinnost posiluje pozitivní nálada, naopak negativně laděná nálada ji snižuje (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008; Bussey, 2011).

Míra přesvědčení o vlastní účinnosti dominuje v kognitivní rovině v souvislosti s distribucí pozornosti. Jedinci s nižším přesvědčením o vlastních schopnostech se při řešení úkolu zaměřují spíše na sebe, naopak jedinci s vyšším přesvědčením se zaměřují na povahu úkolu. Dále je míra přesvědčení o sobě patrná v postojích a v důvěře v ovlivnitelnost vlastních schopností učení, nebo v jejich neměnnou podobu². Rozdíly jsou rovněž patrné v úrovni motivace, aspirace, vytrvalosti ve snažení při plnění úkolu, v emoční rovině a náladě. Všechny tyto proměnné ovlivňují výkon a jsou základem pro optimismus či pesimismus a sebedůvěru či bezmoc. Lidé s vysokou vnímanou osobní účinností si vybírají obtížné úkoly, považují je za výzvy a dlouho vytrvají v jejich řešení (Bandura, 1997; Bussey, 2011). V neposlední řadě bylo prokázáno, že vývoj silného pocitu kompetence ohledně zvládnutí stresorů zvyšuje účinnost některých komponent imunitního systému (Bandura, 1997).

² Zde je patrná souvislost s Rotterovým „locus of control“, podle kterého můžeme rozdělit lidi na dvě skupiny. Jedna skupina vnímá život jako kontrolovaný vnějšími vlivy, jež nemůžeme ovlivnit, oproti tomu druhá skupina vnímá život tak, že má moc ve vlastních rukách (Hoskovicová, 2006).

Vnímaná osobní účinnost je stabilním rysem osobnosti, tvoří součást sebepojetí a vyvíjí se v procesu individuace a socializace (Hoskovcová, 2006). Za klíčové pro pozitivní vývoj vnímané osobní účinnosti považuje Hoskovcová (2006) předškolní období, kdy dítě kolem tří let věku rozlišuje mezi vlastní aktivitou a kontrolovatelností prostředí, avšak Bandura (1997) zastává názor, že vnímaná účinnost je spíše konstrukt, který je charakteristický pro určitý kontext, než osobnostní rys. Dále podotýká, že výzkumy v období, kdy dítě ještě zcela neovládá řeč, jsou metodologicky velmi náročné, čímž nepopírá, že základy pro vnímanou účinnost se tvoří dříve než ve školním období. Prvotní zkušenosti s vlastní vnímanou osobní účinností se utváří v rámci rodiny. Jak dítě roste, rozšiřuje se jeho sociální svět, a tak vrstevníci převzímou důležitou roli ve zprostředkování poznání vlastních schopností. Sociální srovnávání probíhá během interakcí s vrstevníky a se sourozenci. Rodiny vytváří různá prostředí pro sociální srovnávání tím, jak se liší ve velikosti, počtu dětí a věkovým rozdílem mezi nimi. Prvorození a jedináčci mají odlišný základ pro posouzení vlastních schopností než děti, které mají starší sourozence. Rodiče prvorozených a jedináčků mají více času a možností provázet své děti při získávání autentických zkušeností. Oproti tomu věkově blízcí sourozenci stejného pohlaví hodnotí vlastní účinnost spíše v rámci soutěžení než sourozenci opačného pohlaví. Mladší sourozenci jsou v méně výhodné pozici, porovnávají-li se se staršími sourozenci, kteří mají několikaletý náskok ve vývoji. Sebehodnotící zvyklosti utvořené v průběhu sourozeneckých interakcí nepochybně ovlivňují hodnocení vlastních schopností v pozdějším životě. Osobní účinnost zakořeněná v sourozenecké rivalitě s větší pravděpodobností povede k přecitlivělosti vůči úspěchu druhých (Bandura, 1997).

Podle Bandury (1997) se vnímaná osobní účinnost vyvíjí celoživotně a uplatňuje se ve zvládání vlivů prostředí a ve vnímání sebeuplatnění jedince, důležitější je tedy to, jaké přesvědčení o sobě jedinec má, než to, čeho je ve skutečnosti schopen dosáhnout. Vnímaná osobní účinnost se významně podílí na tom, jaká rozhodnutí člověk dělá a jaké si volí úkoly. S větší pravděpodobností se člověk bude vyhýbat těm úkolům, ve kterých si nevěří (Pajares, 2002a). Schopnost porozumět sám sobě i okolí a odhadnout vlastní účinnost v jednotlivých oblastech je realističtější se stoupajícím počtem zkušeností (Bandura, 1997).

1.1 Vymezení vnímané akademické účinnosti

Termín *academic self-efficacy* byl do češtiny přeložen Krejčovou (2011) jako vnímaná akademická účinnost, kterou Bandura (1997) rozumí přesvědčení jedince o vlastních schopnostech uplatňovat postupy, jež vedou k dosažení určitých typů studijních výsledků. Výzkumy naznačují, že toto přesvědčení v průběhu základní a středoškolské docházky kontinuálně klesá, vnímaná akademická účinnost se tedy s věkem snižuje (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Ve školním prostředí je vnímaná účinnost patrná především v oblasti motivace, zájmu žáků, zvládání stresu a nabývání kognitivních kompetencí (Bandura, 1997).

Na rozvoji vnímané akademické účinnosti se podílí sociální prostředí jedince, před nástupem dítěte do školy jsou to především rodiče (Hoskovcová, 2006), podle Bandury (1997) záleží na tom, jakou hodnotu rodiče kladou na vzdělání. Hoskovcová (2006) s nástupem do mateřské školy uvádí jako další zdroj vnímané účinnosti chování učitelek a chování uznávaných dětí ve skupině.

Rozdíly ve vnímané akademické účinnosti jsou zapříčiněny nejen rozdílným sociálním prostředím jedince, ale podstatnou roli zde hraje i pohlaví dítěte. Pajares (2002a) odhalil, že během základní a střední školy uplatňují dívky více autoregulačních mechanismů, důvěřují si v následujících schopnostech: včasné dokončení zadaného úkolu, samostatná příprava, zapamatování informací zmíněných při hodině a v učebnicích. Dívky se aktivněji účastní diskusí. Oproti tomu chlapci mají tendenci vyjadřovat, resp. si potvrzovat svou účinnost v aktivitách, v nichž si důvěřují (Pajares, 2002a). Toto naznačuje, že chlapci a dívky rozdílně interpretují, zpracovávají a používají informace související s vnímanou akademickou účinností (Usher & Pajares, 2008). Ta se u dívek utváří spíše na základě zpětné vazby a očekávání od sociálního okolí, především od rodičů a učitelů. U chlapců se formuje především skrze zástupné zkušenosti (Usher & Pajares, 2006).

V psychologii bývala podle Pajarese (2006) typickým kognitivním prediktorem školního úspěchu inteligence (v pojetí IQ), avšak výzkumníci zabývající se podílem osobní účinnosti a inteligence na predikci úspěchu odhalili, že osobní účinnost žáka má silný a nezávislý přínos v předvídání žákova školního výkonu. Z toho je zřejmé, že se nejedná pouze o to, jak je jedinec schopný, ale jak věří ve své schopnosti. Osobní účinnost vysvětluje přibližně čtvrtinu rozdílů v podaném výkonu ve škole, což se může jevit jako malý podíl, ovšem je nutné zvážit rozmanitost činitelů, které mají dopad na žákovy zkušenosti. Jakýkoli psychologický faktor schopný vysvětlit 25 % rozdílů ve většině školních výsledků si zaslouží

pozornost a trochu úcty (Pajares, 2006). Na základě vnímané akademické účinnosti lze predikovat budoucí úspěšnost ve škole (Pajares, 1996). S růstem vnímané akademické účinnosti se zlepšují známky žáka, stoupá jeho úspěšnost a klesá úzkostnost. Školní úspěch ovlivňují následující tři přesvědčení o účinnosti: prvním je víra žáků ve vlastní schopnosti, které jim umožní zvládnout rozdílné školní předměty, druhým je přesvědčení učitelů o tom, že dokážou žáky motivovat a podněcovat k učení, a třetím je kolektivní přesvědčení zaměstnanců školy, že může vést žáky k akademickému rozvoji (Bandura, 1997). Přestože je pro rodiče a učitele podstatné porozumět povaze a roli vnímané akademické účinnosti, hlavní otázkou zůstává, jak podporovat rozvoj žákova vnímání sebe sama. Výzkumné studie zkoumající vztah mezi osobní účinností a seberegulačními procesy ukazují, že průprava žáků v seberegulaci, jakou je například stanovení cíle, sebekontrola a strategické plánování, může zvýšit jejich sebevědomí ohledně podaného výkonu v určitých školních úkolech (Zimmerman & Cleary, 2006).

Místem, kde mohou být všechny děti úspěšné, včetně těch nejvíce ohrožených neúspěchem, po emoční, akademické a sociální stránce, jsou tzv. *odolné třídy* (*resilient classrooms*). Autoři Doll et al. (2004) popisují šest charakteristik těchto tříd. Jedná se o třídy, v nichž mají žáci vysokou úroveň vnímané akademické účinnosti, a proto jsou schopni vidět sami sebe jako kompetentní a efektivní. Žáci si stanoví vlastní vzdělávací cíle a pracují na jejich dosažení, chovají se přiměřeně a přizpůsobivě s minimálním dohledem dospělého. Dále je pro *odolné třídy* typický laskavý a autentický vztah mezi učiteli a žáky, trvalé a hodnotné přátelství mezi spolužáky, informovanost rodiny a její role v upevnění učiva probíraného ve škole. Jsou zde patrné dvě linie, jedna klade důraz na sebepojetí žáků, jejich autonomii, seberegulaci a osobní účinnost, druhá linie zdůrazňuje vřelý vztah mezi jednotlivými členy třídního společenství. Vnímaná akademická účinnost přispívá odolnosti třídy tím, že umožňuje žákům používat schopnosti a dovednosti, které již mají, a následný úspěch znovu potvrzuje jejich účinnost (Doll et al., 2004).

Výkony, motivaci a emoční prožívání žáků ve škole ovlivňuje kromě vnímané akademické účinnosti rovněž akademické sebepojetí. Tyto dva konstrukty mají mnoho podobného, oba jsou utvářeny například prostřednictvím autentických zkušeností, sociálního srovnávání a ocenění od okolí, avšak jsou mezi nimi patrné rozdíly. U vnímané akademické účinnosti je dominantní kognitivní hodnocení a hodnocení orientované na výkon, dále je patrná orientace do budoucna a větší pružnost než u akademického sebepojetí, které zahrnuje afektivní reakce, sociální srovnávání a hodnocení významných druhých. Akademické

sebepojetí je uspořádáno hierarchicky, orientuje se na minulost a je stabilnější (Bong & Skaalvik, 2003).

Shrnutí

Z výše uvedeného je patrné, že vnímaná účinnost je vskutku multidimenzionálním pojmem, který se vyskytuje v různých oblastech. Tato kapitola vymezila vnímanou akademickou účinnost jako variantu vnímané osobní účinnosti a uvedla podobnosti a rozdíly s akademickým sebepojetím. Důraz byl kladen především na to, jak se vnímaná akademická účinnost utváří a jak se může rozvíjet. Stejně jako u vnímané osobní účinnosti i vnímanou akademickou účinnost formují čtyři zdroje, jež se navzájem kombinují a podílejí na jejím utváření. Nejpodstatnější jsou dle Bandury (1997) autentické zkušenosti a jejich interpretace jedincem. Pokud jedinec autentickou zkušenost nemá, používá ke kognitivnímu hodnocení vlastních schopností zástupné zkušenosti, pozoruje, jak řeší situaci někdo jemu podobný. V dalším zdroji osobní účinnosti, kterým je sociální přesvědčování, jsou důležití rodiče. Například tím, jakou hodnotu přikládají vzdělání a jak dítě v průběhu školní docházky podporují. Ve škole je důležitou osobou pro rozvoj vnímané akademické účinnosti učitel, který má za úkol připravit dítě na život v budoucím světě, což kupříkladu znamená pomoci mu nalézt směr, jakým se bude v životě dále ubírat a naučit ho věřit v sebe, ve vlastní schopnosti.

2. Na počátku školní docházky

S nástupem dítěte do první třídy se zásadně mění jeho role a přístup rodičů k němu. Na dítě jsou najednou kladeny požadavky, očekává se od něj určitý výkon, musí přijmout autoritu učitele a začlenit se mezi vrstevníky, čímž přijde o své výsadní postavení, které doposud mělo. Nyní je srovnáváno s ostatními dětmi. Domnívám se, že toto je první zlom ve vnímané účinnosti dítěte.

Šulová a Škrábová (2013) v české části mezinárodní studie uvádějí, že v současné době lze vnímat tlak na předškolní děti ve smyslu jejich přípravy na školu a na zajištění jejich následné úspěšnosti, a tak děti absolvují nespočet kroužků, aby ve škole měly před ostatními náskok. Mnozí rodiče podle autorek přenášejí na předškolní dítě vlastní úzkost z potenciální neúspěšnosti budoucího školáka. To je v souladu s výzkumným šetřením Mazaheriho et al. (2011), kteří odhalili negativní korelaci mezi úzkostí rodičů a úzkostí dítěte – čím úzkostnější jsou rodiče, tím nižší je vnímaná osobní účinnost jejich dítěte.

Ve výše uvedené česko-francouzsko-kanadské studii se autorky Šulová a Škrábová (2013) zaměřily na význam pomáhání rodiče při domácí přípravě dítěte na školu jako na jednu z forem pomoci během adaptace dítěte na změny související se zahájením školní docházky. Autorky se domnívají, že společné plnění domácích úkolů se může stát noční můrou všech zúčastněných, nebo naopak může být dobrým základem pro pozdější učební návyky dítěte, jeho autoregulaci či vnímanou akademickou účinnost. Pro děti je důležité pozorovat své rodiče při práci a sledovat jejich pracovní návyky (Šulová & Škrábová, 2013). Sociální modely hrají významnou roli ve vývoji vnímané akademické účinnosti, hlavně v případech, kdy si žáci nejsou jistí vlastními schopnostmi a dovednostmi anebo v případech, kdy mají pouze omezené zkušenosti se školními úkoly (Usher & Pajares, 2008). V české části výzkumného projektu Šulové a Škrábové (2013) bylo prokázáno, že pomoc rodičů u dívek souvisí s jejich vnímaným úspěchem, u chlapců s autoregulací. Dále byl u dívek odhalen silnější emoční vztah k domácím úkolům a tendence k silnější autoregulaci. Dívky se ve škole vnímají jako úspěšnější, takže by pravděpodobně stálo za úvahu vyučujících koncipovat úlohy s větším respektem k genderovým specifikům žáků. Rozdíly ve vnímaném úspěchu dítěte nejsou určovány pohlavím, ale tím, jak se dítě chová v souvislosti s domácími úkoly. Je důležité, aby domácí úkoly měly pro děti smysl a aby jim rozuměly (Šulová & Škrábová, 2013).

Vnímaná akademická účinnost se s největší pravděpodobností změní při získávání nových schopností, kdy jedinec čelí novému úkolu a následně v něm uspěje. Úspěšná či

neúspěšná autentická zkušenost je nejdůležitějším zdrojem informací, jež se uplatňují při tvorbě a rozvoji vnímané akademické účinnosti, protože tato zkušenost zahrnuje důkaz vypovídající o tom, zdali může žák uspět v různých úkolech. Na počátku školní docházky žák není schopen integrovat všechny doposud získané zkušenosti, takže se jeho vnímaná akademická účinnost odvíjí od poslední zkušenosti (Bandura, 1997). Z řady výzkumů vyplývá, že dochází k rozdílu v počtu autentických zkušeností, které žáci prožívají v jednotlivých vyučovacích předmětech, a zároveň byl prokázán význam pozitivní zpětné vazby od okolí (Bandura, 1997; Pajares, 2002a; Hughes & Chen, 2011; Šulová & Škrábová, 2013). Dívky zažívají v matematice méně autentických zkušeností spojených s ovládním matematiky než chlapci. Dívky uváděly s nižší četností než chlapci, že jsou od okolí chváleny ohledně matematických dovedností (Šulová & Škrábová, 2013). Chlapci tedy od svého sociálního okolí obdrží více pozitivní zpětné vazby a povzbuzení týkající se jejich matematických schopností a dovedností. Možná právě proto je matematika spíše mužskou doménou (Joët, Usher & Bressoux, 2011). V předmětech týkajících se jazykových dovedností se chlapci i dívky vnímají jako stejně účinní, avšak ve skutečnosti dívky dosahují lepších výsledků než chlapci (Pajares, 2002a).

Duncan et al. (2007) poukazují na souvislost mezi sociálními a emočními kompetencemi dětí s jejich akademickým úspěchem. Konkrétně se zabývali vztahem mezi autoregulačními mechanismy, přesvědčením o vlastní akademické účinnosti a školní úspěšností. Autoři odhalili, že z vytrvalosti předškolního dítěte v plnění úkolu a autoregulace lze usuzovat na budoucí úspěšnost dítěte ve čtení a počítání. Autoregulační mechanismy získané v předškolním věku zvyšují vnímanou akademickou účinnost žáka a pozitivně rozvíjejí jeho kompetence v prvních letech školní docházky.

Přestože autoregulační mechanismy mohou být důležité pro vnímanou akademickou účinnost, podporující učitel může těžkosti s autoregulačními mechanismy kompenzovat tak, že bude působit jako externí zdroj regulace. Jakmile dítě zahájí školní docházku, učitelé se stanou důležitými zprostředkovateli procesu socializace a zástupnými zdroji podpory mimo domov (Wentzel, 2002). Pozitivní vztah mezi učitelem a žákem je v odborné literatuře charakterizován jako podporující, vřelý a nekonfliktní. V četných výzkumných studiích bylo prokázáno, že pozitivní vztah učitel-žák zvyšuje motivaci a úspěšnost ve škole stejně jako kladné sebepojetí žáka, což platí především u dětí z rodin na hranici chudoby nebo u dětí patřících k etnickým menšinám (Liew, Chen & Hughes, 2010). Výhody plynoucí z pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem jsou patrné již v prvních letech školní docházky, ale i nadále během adolescence. Překvapivě pověst, jakou má žák ve třídě, nesouvisí

s kvalitou vztahu učitel-žák. Kvalita vztahu mezi žákem a učitelem se odvíjí od sociálních a behaviorálních charakteristik dítěte, jakými jsou např. přívětivost a prosociální chování. Ovšem kvalita vztahu učitel-žák ovlivňuje pověst dítěte ve třídě, dokonce lze očekávat, že s věkem bude tato závislost stoupat (Hughes & Chen, 2011).

Snaha o zvýšení vnímané akademické účinnosti u jednoho žáka může mít pozitivní vliv na vnímanou akademickou účinnost jeho spolužáků (Joët et al., 2011). Ostatní žáci pozorují interakce mezi učitelem a žákem a tyto interakce mohou posléze sloužit jako základ pro utváření vnímavosti k vlastním akademickým schopnostem a dovednostem (Hughes & Chen, 2011). Vyučující, kteří připravují pro své žáky úkoly, jež jsou pro ně výzvou, a smysluplné aktivity, v nichž mohou děti uspět, a kteří žáky v jejich plnění provázejí, podporují a povzbuzují, jsou citliví k jejich rozvoji, potřebám, zájmům, učebním preferencím a schopnostem, tak napomáhají rozvoji vnímané akademické účinnosti a učí žáky, že se mohou spolehnout na vlastní iniciativu a zapojit se do světa na vlastní pěst. Dobrá příprava a sebedůvěra maximalizuje úspěch (Pajares, 2002a; Usher & Pajares, 2008).

Souvislostí mezi vnímanou akademickou účinností a zkušenostmi s vrstevníky se dosud jako jediní zabývali Chen et al. (2010). Odhalili, že pověst žáka ve třídě zaměřené na rozvoj akademických kompetencí (nikoli na přijetí vrstevníky) má jedinečný přínos pro jeho budoucí vnímanou akademickou účinnost, zapojení do třídního kolektivu a akademickou úspěšnost (Chen, Hughes, Liew & Kwok, 2010). Žáci se porovnávají se spolužáky a dospělými, a tak si utvářejí úsudky o vlastní vnímané akademické účinnosti, např. vidět vrstevníka uspět při řešení matematické úlohy může povzbudit další žáky – vidí, že úlohu zvládl někdo jim podobný věkem a schopnostmi (Usher & Pajares, 2008). Ti, kteří si věří ve svých akademických schopnostech, pracují efektivněji, rychleji řeší problémy a déle vytrvají při řešení nějaké úlohy než jejich vrstevníci se stejnými schopnostmi ovšem s nižší vnímanou akademickou účinností. Žáci s vyšší vnímanou akademickou účinností vynaloží při práci více úsilí, častěji zaznamenají svůj pokrok, uplatňují více autoregulačních strategií, díky nimž jsou úspěšnější (Schunk & Pajares, 2005).

Shrnutí

Vzhledem k poznatkům uvedeným v této kapitole můžeme říci, že základ pro úspěšnou adaptaci dítěte na školu se utváří již v předškolním období. Z vytrvalosti předškolního dítěte při plnění úkolu můžeme usuzovat na jeho budoucí úspěšnost ve škole. Vnímanou akademickou účinnost žáka zvyšují autoregulační mechanismy získané v předškolním věku,

a tak umožňují pozitivní rozvoj jeho kompetencí v prvních letech školní docházky. Případné nedostatky v autoregulaci mohou být kompenzovány přístupem učitele. Pozitivní vztah učitele s žákem je rovněž podstatný pro kladný rozvoj vnímané akademické účinnosti. Žáci se porovnávají nejen se spolužáky, ale i s pro ně významnými dospělými, tedy s učitelem nebo rodičem. Právě proto byla vyzdvižena podstata společného plnění domácích úkolů s rodiči na počátku školní docházky, tedy vliv sociálního modelu a pozitivní zpětné vazby obdržené od okolí – jako základ pro rozvoj vnímané akademické účinnosti. Nezastupitelné místo mají v tomto období při rozvoji vnímané akademické účinnosti dítěte jeho autentické zkušenosti.

3. Přejchod z prvního stupně na druhý, případně na gymnázium

Dalším obdobím, na které se tato bakalářská práce zaměří, je přechod z prvního stupně základní školy na druhý, případně na víceleté gymnázium. Domnívám se, že změny spojené s přechodem na druhý stupeň nebývají tak dramatické jako změny doprovázející přechod na víceleté gymnázium, kdy se dítě musí vypořádat s prostředím nové školy, neznámými učiteli a začlenit se do nově vzniklého kolektivu.

Nejdříve se podíváme na to, jak se vnímaná akademická účinnost proměňuje na prvním stupni základní školy a co vše na ni působí. Při nástupu do první třídy mají dívky a chlapci podobnou úroveň vnímané akademické účinnosti. Jak již bylo řečeno v první kapitole, vnímaná akademická účinnost se s narůstajícím počtem let strávených ve škole snižuje (Jacobs et al., 2002). Ovšem překvapivé je, že u dívek klesá pomaleji než u chlapců. Chlapci začínají školní docházku s vyšší vnímanou akademickou účinností v matematice než dívky, ale tento rozdíl postupně vymizí, protože u chlapců je pokles vnímané akademické účinnosti rychlejší. Podobnou úroveň vnímané akademické účinnosti uvádí v první třídě dívky a chlapci v jazykovědných předmětech, avšak na počátku druhého stupně je zde patrný rozdíl ve prospěch dívek. Důvod je stejný jako v předchozím případě, u dívek klesá vnímaná akademická účinnost pomaleji (Jacobs et al., 2002). Předchozí výzkumy autorů Nichollse, Millera a Stipeka (podle Jacobs et al., 2002) uvádí, že možnou příčinou klesající tendence vnímané akademické účinnosti jsou nerealistická očekávání, jaká mají děti před dosažením sedmi či osmi let věku, protože dosud nepoužívaly sociální srovnávání nebo s ním měly jen omezené zkušenosti. Navzdory klesajícímu trendu vnímané akademické účinnosti bylo prokázáno, že u dětí ji lze rozvíjet a zlepšit tak jejich výsledky a úspěšnost (Schunk & Zimmerman, 1997).

Na formování vnímané akademické účinnosti mají velký vliv spolužáci. Efektivnější jsou příklady z řad spolužáků než z řad dospělých. Dopad na vnímanou akademickou účinnost je zesílen, ukazují-li příklady spíše spolupráci než individuální činnost (Doll, Zucker & Brehm, 2004). Vztahy mezi spolužáky druhých až pátých tříd se ve svém longitudinálním výzkumu zabývali Chen et al. (2010). Výsledky odhalily, že postavení žáka ve třídě má podíl na jeho vnímané akademické účinnosti, třídní angažovanosti a budoucím školním úspěchu. Pro úspěšné a přizpůsobivé začlenění žáka s nízkou vnímanou akademickou účinností je nejpodstatnější ji včas identifikovat a podněcovat k růstu (Usher & Pajares, 2007). Zvýšení vnímané akademické účinnosti u jednoho žáka může vést k nárůstu vnímané akademické účinnosti všech žáků ve třídě (Joët, Usher & Bressoux, 2011).

V průběhu času jsou si členové jednotlivých studijních skupin podobnější ohledně akademického zaměření, motivace a výkonu. Žáci, kteří jsou svými spolužáky vnímáni jakou úspěšnější, si s větší pravděpodobností vybírají studijní skupiny s vyššími cíli (Chen et al., 2010).

Froiland (2011) se zabýval pocity žáků čtvrtých a pátých tříd při plnění domácích úkolů. Zjistil, že zde může být souvislost mezi pozitivními pocity žáků a účastí rodiny na plnění domácích úkolů, což může být například tím, že žák slyší rodiče mluvit optimisticky o učení a úkolech. Efekt rodičovské podpory na žákovu vnitřní motivaci může být nepřímý stejně jako na vnímanou akademickou účinnost. Skrz sociální přesvědčování mohou rodiče přimět své děti najít v domácích úkolech smysl a účel, a tak může být přístup dětí ke vzdělání pozitivní, může se zvýšit jejich vnímaná akademická účinnost a následně vnitřní motivace (Froiland, 2011).

Mít vysokou vnímanou akademickou účinnost znamená pohlížet na inteligenci jako na tvárnou schopnost, kterou může jedinec rozvíjet (Baird, Scott, Dearing & Hamill, 2009). Je zde patrná souvislost mezi názorem na tvárnost inteligence a úrovní vnímané akademické účinnosti, která může dále souviset s výskytem poruch učení. Na porovnání vnímané akademické účinnosti u žáků druhého stupně s poruchami učení a bez poruch učení se zaměřil výzkum Bairda et al. (2009). Autoři vycházeli z Dweckova modelu týkajícího se implicitní teorie inteligence a odhalili, že žáci s poruchami učení mají s větší pravděpodobností nižší vnímanou akademickou účinnost než žáci bez poruch učení. Žáci s nízkou vnímanou akademickou účinností, kteří mají poruchy učení, pohlíží na inteligenci jako na něco nezměnitelného, vrozeného, dávají větší váhu výkonu než vzdělávacím cílům a vynaloženou námahu připisují vlastním omezeným schopnostem (Baird et al., 2009). Tito jedinci nevyužívají možnosti v oblastech, v nichž si nevěří, ačkoli by jim mohly být prospěšné, rozhodují se rychle na základě vnímané účinnosti, aniž by zvážili ztrátu a užitek (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001). Naopak žáci s vysokou akademickou účinností upřednostňují vzdělávací cíle a vynaloží větší úsilí při plnění úkolu (Baird et al., 2009). Z těchto informací je patrné, že žákům s poruchami učení bychom měli věnovat větší pozornost ohledně pozitivního rozvoje vnímané akademické účinnosti.

Vnímanou akademickou účinnost také rozvíjí učitelé a rodiče okamžitou zpětnou vazbou k podanému výkonu dítěte. Pokud ve svém hodnocení zohledňují individuální schopnosti, pomohou dětem lépe porozumět, proč uspěly, případně neuspěly, a tak mohou zvýšit vnímanou akademickou účinnost dětí více než ti, kteří používají univerzální pochvaly a komentáře (Lüdtke, Köller, Marsh & Trautwein, 2005; Joët et al., 2011). Úloha učitele

spočívá kromě jiného v tom, aby vytvořil ve třídě přívětivou atmosféru a vhodné podmínky pro efektivní učení, aby se minimalizovala úzkostnost dětí a ty tak mohly rozvíjet svou vnímanou akademickou účinnost (Joët et al., 2011). Nejdůležitější složkou ve vytvoření bezpečného, podporujícího prostředí bude vždy kvalita a konzistence vřelého vztahu mezi učitelem a žáky (Doll et al., 2004). Učitel, kterého žáci vnímají jako podporujícího, je schopen zajímavým způsobem zprostředkovat učivo žákům a podněcuje pozitivní sociální interakce. Takoví učitelé jsou úspěšnější v probuzení zájmu u žáků než učitelé, kteří podporují žáky nepravidelně (Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

Zároveň s rostoucí vírou rodičů, že mohou hrát roli v akademickém rozvoji svého dítěte, stoupají ambice jejich dětí (Bandura, 1997). Účinek rodičovských ambicí na volbu povolání je zprostředkován sebepojetím, vnímanou účinností, akademickými aspiracemi a úspěchem. Ambiciózní rodiče se chovají tak, aby podpořili u svých dětí vysokou úroveň vnímané akademické a vnímané sociální účinnosti. Tito rodiče jsou přesvědčeni o tom, čeho by jejich děti měly dosáhnout, což může u dětí vést k víře, že mají potřebné schopnosti daný cíl splnit. Ambiciózní rodiče dále strukturují svým dětem školní aktivity, vybírají a plánují jim zájmové kroužky, a tak podporují u svých dětí seberegulaci a úspěch ve škole (Bandura, et al., 2001). Dokud jedinec neuvěří, že může vlastní aktivitou dosáhnout požadovaných cílů, nebude v řešení problémů iniciativní, ani vytrvalý (Bandura, 1997). Jak bylo uvedeno v první kapitole, úroveň vnímané účinnosti se dle Pajarese (2002a) významně podílí na tom, jaká rozhodnutí člověk dělá a jaké si volí úkoly. Z toho je patrné, že vnímaná akademická účinnost ovlivňuje zvládnutí nároků, které vzdělání na jedince klade, cestu vzdělávacím systémem (odchod na víceleté gymnázium nebo setrvání na základní škole) a tím pádem i profesní přípravu a následnou volbu zaměstnání, pro něž má jedinec dle svého názoru potřebné schopnosti. Avšak nevede ho pouze k povoláním, která odpovídají jeho schopnostem a dovednostem, zároveň ho oddaluje od povolání, jež si žádají naprosto rozdílné kompetence. Například žáci, kteří pociťují vysokou vnímanou akademickou účinnost v technických předmětech se vyhýbají zaměstnání, které spočívá v obsluhování lidí či ošetrovatelství. Vnímaná akademická účinnost žáků má tedy nejpronikavější vliv na jejich rozhodnutí ohledně budoucího zaměstnání. Žáci s vysokou úrovní vnímané akademické účinnosti preferují zaměstnání, která vyžadují vyspělý akademický vývoj. Jedná se například o oblasti vědy, vzdělání, literatury a medicíny (Bandura et al., 2001).

3.1. Přechod na víceleté gymnázium

Nyní se budeme zabývat tím, jaké změny přináší pro žáky víceleté gymnázium, které sdružuje nadanější děti. Zdá se logické a z hlediska výuky praktičtější vzdělávat děti ve skupinách rozdělené podle podobné úrovně schopností a dovedností. Kolektiv se stane homogenní a pro učitele je snadnější se připravovat na hodinu. Ovšem výběrové školy pro nadané děti, které vznikly se záměrem pozitivního rozvoje vnímané akademické účinnosti (Marsh & Hau, 2003), jsou náročnější než školy, do jakých děti dosud chodily. Brzká a dennodenní zkušenost, jak se vypořádat s čím dál náročnějšími školními požadavky, může dle Pajarese (2002a) vést žáky k vyhybání se zážitkům neúspěchu a nakonec negativně ovlivnit životní volby.

Problematikou výběrových škol se zabýval Marsh (1987), který popsal *efekt velké ryby v malém rybníce* (*big-fish–little-pond effect*). Pokud žáci chodí do třídy, v níž je průměrná úroveň schopností a výkonnosti vysoká, mají nižší akademické sebepojetí než žáci se stejnými schopnostmi, kteří navštěvují běžnou třídu. Je-li průměrná úroveň schopností a výkonů ve třídě nízká, pak mají žáci se srovnatelnými schopnostmi vyšší akademické sebepojetí (Marsh, 1987). Tento efekt dokazuje, jak je vnímání sebe sama ve školním prostředí z velké části utvářeno podle toho, s kým se žák porovnává. Žáci při sociálním srovnávání používají průměrnou úroveň výkonu svých spolužáků jako kritérium pro posouzení výkonu vlastního (Trautwein & Baeriswyl, 2007; Marsh, Trautwein, Lüdtke & Köller, 2008). Kromě žáků samých posuzují jejich výkon ještě spolužáci a učitelé. Spolužáci mohou například porovnávat průměrného jedince v té samé třídě s intelektově schopnějšími spolužáky, čímž zvýší úroveň schopností, se kterými žáka porovnávají, a to následně může ovlivnit zpětnou vazbu, jakou žák obdrží (Trautwein & Baeriswyl, 2007). Sociální srovnávání vlastních výsledků s výsledky vrstevníků působí na vnímanou účinnost a očekávání budoucích výsledků vlastní práce, nikoli vytrvání v úsilí. Negativní efekt průměrných školních výsledků má větší dopad na osobní účinnost, která je zaměřená na budoucí výsledky, než na sebepojetí, jež slouží k vysvětlení již dosažených výsledků (Marsh et al., 2008).

Negativní efekt výběrových vzdělávacích programů na akademické sebepojetí byl prokázán i ve výzkumu autorů Lüdtkeho, Köllera, Marshe & Trautweina (2005). Autoři navíc odhalili, že tento efekt se v průběhu času zvětšuje. V souladu s *efektem velké ryby v malém rybníce* výše zmínění autoři podotýkají, že u žáků s vysokou úrovní schopností, kteří jsou umístěni do výběrových programů, s větší pravděpodobností poklesne akademické sebepojetí,

než kdyby dále studovali v běžném vzdělávacím programu. Naopak žáci s nízkou úrovní schopností zaznamenají nárůst akademického sebepojetí, budou-li zařazeni do speciálního vzdělávacího programu s dalšími žáky s nižší úrovní schopností.

Zajímavé jsou výsledky studie, která zkoumala souvislost mezi vnímanou akademickou účinností žáka, osobní účinností učitele a jeho uspokojením z práce. Bylo prokázáno, že předchozí úspěch žáka predikuje učitelovu osobní účinnost, která signifikantně přispívá k žakovu úspěchu a učitelovu uspokojení z práce. Ovšem neplatí, že uspokojení pramenící z práce učitele souvisí s pozdějším úspěchem žáka (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006).

Shrnutí

Tato kapitola rozebírala proměny vnímané akademické účinnosti na prvním stupni a především ty změny, jež jsou spojené s přechodem na druhý stupeň, nebo víceleté gymnázium. Zajímalo nás, jakou roli hrají v utváření vnímané akademické účinnosti vrstevníci a vztahy mezi nimi, domácí úkoly, zpětná vazba od učitelů a ambice rodičů. Dále bylo uvedeno, jak vnímaná akademická účinnost souvisí s volbou povolání a je-li souvislost mezi vnímanou akademickou účinností, osobní účinností učitele a jeho uspokojením z práce. Samostatná podkapitola je věnována problematice víceletých gymnázií, především Marshovu *efektu velké ryby v malém rybníce*.

4. Přejchod ze základní školy na střední školu

Tato kapitola se zabývá vnímanou akademickou účinností v přechodovém období mezi základní a střední školou, kdy adolescenti čelí náročné změně v procesu vzdělávání. Změny se dle Bandury (2006) týkají především prostředí, které klade vysoké požadavky na osobní účinnost. Adolescenti se přesouvají z osobního školního prostředí, které tvoří známí spolužáci, do neznámého prostředí střední školy, kde vytváří nový třídní kolektiv. Na základě nových sociálních uskupení je pro adolescenty nezbytné, aby si znovu vybudovali smysl pro vlastní účinnost, sociální kontakty a status ve větší síti nových spolužáků a učitelů. Během tohoto adaptačního období si adolescenti uvědomují určitou míru ztráty osobní kontroly, stávají se méně sebevědomými a citlivějšími k sociálnímu hodnocení. Avšak tyto počáteční nepříznivé účinky nejsou všeobecné, ani trvalé. Stejně jako jiné nové požadavky a výzvy, může být přechodové období pro růst osobní účinnosti škodlivé nebo prospěšné (Bandura, 2006). Aby byl pro žáka přechod na střední školu prospěšný, může pro to učinit jisté kroky jak základní škola, tak škola střední.

Hladký přechod na střední školu může základní škola zajistit několika způsoby, jedním je například naučit žáka rozvrhnout si čas na studium, koníčky, sport, školní události a kamarády. Žáci, kteří jsou přesvědčeni o svých organizačních schopnostech a studijních dovednostech, si připadají účinnější ohledně dobře odvedené práce ve škole. Střední škola může vyjít vstříc svým budoucím žákům tím, že jim zajistí setkání s výchovnými poradci, kteří je seznámí s rozvrhem a životem ve škole (Schunk & Meece, 2006). V českém prostředí pořádají střední školy na počátku školního roku seznamovací kurzy, které mají za cíl podpořit vzájemné poznávání žáků v nově vzniklých třídách, což znamená dát žákům možnost prezentovat sami sebe, a zároveň zjistit, co mají se spolužáky společného. Dalšími cíli seznamovacích kurzů je seznámení s třídním učitelem, učitelským sborem a v neposlední řadě poskytnutí informací o chodu školy a průběhu školního roku. Úspěšný seznamovací kurz vytvoří stabilní základ sociální skupiny a komunikace ve třídě, umožní žákům získat první zkušenosti ze spolupráce s novými spolužáky, o nichž vědí základní informace a s nimiž mají společné zážitky. To jsou první kroky k tomu, aby učitel i žáci vytvořili dobré klima třídy, v němž žáci získají pocit, že lze v dané třídě zvládnout školní povinnosti a v případě dlíčího neúspěchu se mohou s důvěrou obrátit na třídního učitele nebo jiné osoby (Mertin & Krejčová, 2013). Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, přívětivá atmosféra ve třídě minimalizuje úzkostnost dětí a ony tak mohou rozvíjet svou vnímanou akademickou účinnost

(Joët et al., 2011). V zahraničí některé střední školy nabízí *kamarádský program (buddy system)*, v jehož rámci se žák z vyššího ročníku stane průvodcem nového žáka, kterého seznamuje s prostředím školy a pomáhá mu, když je to třeba. Známost prostředí a vědomí dostupnosti pomoci v případě potřeby podporuje nárůst vnímané akademické účinnosti u žáků nastupujících do prvního ročníku. Kamarádský program zlepšuje vztahy napříč jednotlivými ročníky, snižuje výskyt šikany a záškoláctví. U staršího žáka vede k zodpovědnějšímu chování (Schunk & Meece, 2006).

Školní prostředí zahrnuje mnoho potenciálních vlivů na žákovu účinnost, například strukturování učiva, náročnost probírané látky, zpětnou vazbu na podaný výkon, způsob hodnocení a rozsah učitelovy pozornosti poskytované jednotlivým žákům (Schunk & Meece, 2006). Drtivá většina z 39 výzkumů, které ve své přehledové studii zaměřené na faktory ovlivňující vnímanou účinnost během střední školy zpracovali Dinther, Dochy & Segers (2011), poukazuje na faktory týkající se právě strukturování učiva. Školním neúspěchem jsou nejvíce ohroženy ty děti, které jsou nejméně připraveny na výuku a mají omezený přístup ke vzdělání (Bandura, 1997). Pevně daný plán učiva může frustrovat žáky s obtížemi v učení, kteří jsou stále pozadu. Obtíže v učení mohou žákovi signalizovat nedostatek schopností, což sníží jeho vnímanou účinnost. Poskytnutá zpětná vazba na žákův výkon může jeho vnímanou účinnost zvýšit, ale i snížit, pokud ukazuje, jak je jedinec daleko za ostatními žáky (Schunk & Meece, 2006). Učitelé se často zaměřují na chyby, na to, co žáci neví a doposud nezvládli, přitom by pozitivní rozvoj vnímané akademické účinnosti podpořilo, kdyby se školní systém zaměřil především na to, co se žák naučil, co umí a jak lze rozvíjet jeho talent (Dinther et al., 2011).

Soutěživé třídy mohou snížit vnímanou účinnost u žáků, kteří cítí, že nedostačují svým spolužákům. V tomto případě může s učením pomoci učitel, ovšem domnívá-li se žák, že dostává pomoci příliš, může nabýt přesvědčení, že si o něm učitel myslí, že nemá dostatek schopností pro zvládnutí výuky, což může žákovu vnímanou účinnost ještě snížit (Schunk & Meece, 2006). S větší pravděpodobností zvýší vnímanou akademickou účinnost kooperativní práce při výuce než soutěživé prostředí, protože si žáci snadněji vyberou vrstevníky, s nimiž se porovnají. Ovšem učitel by měl dbát na složení studijních skupin, protože by mohl vytvořit skupinu, kde budou plnit zadaný úkol pouze jeden či dva žáci z celé skupiny. Je složité zvýšit vnímanou účinnost, pokud není jedinec ve skupině zaangažován nebo pokud ostatní odvedou většinu práce za něj (Pajares, 2006).

Relativně jednoduché výukové postupy, jakými jsou kupříkladu stanovení cíle a obdržená zpětná vazba, podpoří žákovo očekávání úspěchu v poměrně krátkém časovém

úseku (Bong, 2006). Učitelé a rodiče mohou strukturovat vzdělávací úkoly a pomoci tak pozitivnímu vývoji adolescentovy vnímané akademické účinnosti. Žáci se budou cítit jistější ohledně nově probírané látky, pokud porozumí, jak je nové učivo propojeno s tím, co se již naučili. Strukturovány a plánovány mohou být dokonce i sociální zkušenosti, protože mnoho učitelů používá žáky jako modely k naučení nových dovedností. Ovšem nízkou vnímanou akademickou účinností žáka nerozvine pozorování vysoce schopného spolužáka, měl by to být takový spolužák, se kterým má určitou podobnost (Schunk & Meece, 2006). Metody zaměřené na pozitivní rozvoj vnímané akademické účinnosti jsou efektivnější, pokud vycházejí z poznatků sociálně kognitivní teorie (Dinther et al., 2011). Takto zlepšované vnímání vlastní účinnosti vede u adolescentů k efektivnějšímu chování v náročných školních situacích (Bong, 2006). Úkoly by neměly být příliš náročné, aby žáky neparalyzovaly. Měly by být realizovatelné, což žáky v jejich plnění nabudí. Adolescenti vědí, že úspěšné splnění náročných úkolů přináší uspokojení, zatímco splnění jednoduchých úkolů poskytuje pouze minimální uspokojení (Pajares, 2006).

Vztahem domácích úkolů k vnímané akademické účinnosti během adolescence se zabývali Zimmerman a Kitsantas (2005). Autoři potvrdili důležitou roli domácích úkolů v utváření vnímané akademické účinnosti a zodpovědnosti především u dívek. Plnění domácích úkolů zvyšuje vnímanou akademickou účinnost dívek, u chlapců zvýšení vnímané akademické účinnosti prostřednictvím domácích úkolů nebylo prokázáno. Podobně je tomu se zodpovědností, která je u dívek podporována plněním domácích úkolů (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Dále by měl učitel žáky naučit, jakým způsobem poskytovat podporu spolužákům. Žáci vyhledávají pomoc především od spolužáků, aby získali lepší hodnocení od učitele. Žáci si často interpretují žádost spolužáků o pomoc jako požadavek o poskytnutí řešení daného problému, proto by učitel měl žáky naučit poskytovat spíše instrumentální podporu, která spočívá ve vysvětlování a udělování instrukcí, než exekutivní, která přináší závislost (Pajares, 2006). Draberová (2012) se ve své diplomové práci zabývala vnímanou akademickou účinností žáků osmiletých a čtyřletých gymnázií. Autorka odhalila, že úroveň vnímané akademické účinnosti koreluje se školními známkami, což je jeden ze způsobů hodnocení žáků učitelem. Korelace byla prokázána ještě mezi vnímanou akademickou účinností žáka a jeho hodnocením školní situace. V neposlední řadě byla potvrzena korelace mezi vnímanou akademickou účinností a prožíváním náročné školní situace.

Dospělí dělají velkou chybu, když se snaží chránit adolescenty před neúspěchem, protože neúspěch je cena, jaká musí být zaplacená na cestě k úspěchu. Efektivní učitelé

a rodiče nakládají s chybami a špatnými odpověďmi žáků jako s pozitivními příspěvky vedoucími k pozdějšímu úspěchu. Často je zapotřebí jedině: přizpůsobivý pohled na neúspěch. Dospělí, kteří uznají vlastní chybu, tak pomáhají adolescentům porozumět, že omyly jsou nevyhnutelné a že se týkají i autorit, ale dají se překonat. Obava z chyb může u žáka vést k celé řadě sebeznevýhodňujících strategií za účelem vyhnout se úzkosti pramenící ze strachu z chyb. Jednou z nejpoužívanějších sebeznevýhodňujících strategií je vynaložit velmi malé nebo žádné úsilí při plnění úkolu, v němž si žák nevěří, že uspěje. Pro žáky je méně stresující, když neuspějí, protože ví, že se málo snažili, než když se snaží, jak nejlépe umí, a stejně neuspějí. Mnoho žáků má ve škole problémy uspět ne pro nedostatek schopností, ale proto, že nevěří v možnost vlastního úspěchu. Právě nerealisticky nízká vnímaná účinnost (nikoli nedostatek vědomostí, schopností nebo dovedností) je zodpovědná za maladaptivní chování ve škole, kázeňské problémy a snižující se zájem o školu (Pajares, 2006). V případech včasného odhalení nízké vnímané akademické účinnosti mohou dospělí pomoci dětem lépe porozumět vlastnímu potenciálu a následně uspět v určitém úkolu. Mnohdy je podceňování zapříčiněno neporozuměním tomu, jaké schopnosti daný úkol vyžaduje, takže úloha dospělého spočívá v tom, aby dítěti lépe zprostředkoval požadované schopnosti a dovednosti pro daný úkol (Pajares, 2006).

Nejsilnější vliv na formování vnímané akademické účinnosti mají v období adolescence vrstevníci. Socializace, která dosud probíhala hlavně v rámci rodiny, se nyní utváří v rámci vztahů mezi vrstevníky. S rozvíjejícím se procesem utváření identity mají adolescenti tendenci se porovnávat s ostatními, aby si našli jedinečné místo ve skupině (Schunk & Meece, 2006). Nicméně měli by si vytvořit vlastní měřítko pro hodnocení svého výkonu místo neustálého porovnávání s vrstevníky. Když adolescent nepodává stejný výkon jako jeho spolužáci v určité oblasti, může mít sociální srovnávání negativní dopad. Vztahy adolescentů jsou komplexnější než dřívější vztahy. Děti v mladším školním věku mají tendenci tvořit dvojici se spolužákem stejného pohlaví, ale adolescenti mají dvojice a trojice zahrnujících různé pohlaví několik (Pajares, 2006). Adolescenti, kteří tvrdí, že se nespolehnou na nikoho, nemají tak bezpečné pouto se svými rodiči jako jejich vrstevníci, kteří si utváří vztahy s ostatními (Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Přestože rodiče nemohou úplně kontrolovat, jaké si dítě vybírá kamarády, mohou děti nasměrovat určitým směrem, například je zapsat do kroužků, kam dochází podobný typ dětí, což zajistí kontakt s vrstevníky, které bude vnímat jako sobě podobné. Takto mohou rodiče napomoci pozitivnímu rozvoji osobní účinnosti, protože dítě sleduje při různých činnostech sobě podobné vrstevníky, s nimiž se může identifikovat. Obecně lze říci, že k podpoře dětí ze strany rodičů vede autoritativní rodičovský

styl, který je nejlepší kombinací vřelosti, zodpovědnosti a kontroly. Tento styl je spojován s mnoha pozitivními výsledky včetně školního úspěchu (Schunk & Meece, 2006). Autoři Ryan et al. (1994), kteří zkoumali souvislost vztahů adolescentů s významnými dospělými, prokázali signifikantní stupeň přenosu mezi vztahem s rodiči a vztahem s učiteli. Například žáci, kteří od rodičů cítí podporu a pro které rodiče vytváří bezpečné prostředí, jsou schopni utvářet kvalitnější vztahy se svými učiteli, jelikož si externalizují vztahový model z rodiny, v níž vnímají dospělé jako pozitivní přínos. Navíc adolescenti, kteří mají kvalitnější vztahy se svými rodiči a učiteli, projevují větší zájem a motivaci ke studiu. Naopak nižší motivace a zájem je patrný u adolescentů, kteří mají kvalitnější vztah spíše s vrstevníky než s dospělými (Ryan et al., 1994). Generalizaci vztahových vazeb z rodiny do jiného prostředí potvrzuje ve svém výzkumném šetření rovněž Wentzel (2002). Na základě tohoto zjištění lze uvažovat o tom, že dobří učitelé dále upevňují socializaci, které již bylo dosaženo v rodinném prostředí, nebo se v úvahách můžeme ubírat jiným směrem. Žáci, kteří přijímají za své ty samé cíle jako jejich učitelé, tím podněcují učitele, aby se chovali podobným způsobem jako rodiče žáků (Wentzel, 2002).

U adolescentů se častěji vyskytuje silnější vztah mezi zpětnou vazbou a důvěrou ve vlastní schopnosti, než je tomu u mladších dětí (Schunk & Meece, 2006). Ocenění adolescenta za dobře odvedenou práci je důležitým povzbuzením a podporou. Chválení v případech, kdy si to adolescent nezaslouží, je nečestné, manipulativní a potenciálně nebezpečné (Pajares, 2006). Negativní zpětná vazba významně snižuje pravděpodobnost dosažení cíle, výkon a negativně souvisí se sociálním chováním. Naopak pozitivně působí spravedlnost zajištěná učitelem (Wentzel, 2002). Když schopný člověk splní úkol adekvátní k jeho schopnostem s minimálním úsilím, bez rozmyslu udělená pochvala je pro něj zprávou, že vynaložit minimální úsilí je hodné ocenění. Vnímaná účinnost je nedotčená, pokud je pochvala interpretována jako nezasloužená a dospělí, od nichž takováto pochvala pochází, ztrácí na důvěryhodnosti, protože si adolescent připadá podceňován. Opačný efekt mají často pozitivně zamýšlené pochvaly typu: „*Jsi hodně chytrý!*“ (Pajares, 2006, s. 350). Oceňování chytrosti říká adolescentům, že úspěch je záležitost intelektuálních schopností, které buď někdo má, nebo nemá. Naproti tomu pochvaly udělené za vynaložené úsilí říkají adolescentům, že čím více vynaloží úsilí, tím více dokončí úkolů a stanou se chytřejšími. Slovní hodnocení, jaké slýchává dítě od svého okolí a hlavně od rodiny, má podstatnou roli ve vývoji sebevědomí mladého člověka (Ryan et al., 1994; Pajares, 2006). Tyto komentáře si děti často internalizují a opakují si je pro sebe, kdykoli se pustí do nějaké činnosti. Ať se jedná o školní či rodinné prostředí, dospělí by se měli naučit chválit děti

autenticky a upřímně za úsilí a vytrvalost, jakou vynaloží při plnění úkolu, než za jejich schopnosti. Komunikaci mezi dospělým a adolescentem navíc posílí pochvala poskytnutá v soukromí, která se tak pro žáka stane nezapomenutelnou. Ovšem dobře zamýšlené sdělení může mít neočekávané důsledky. Zažívá-li například žák těžkosti v určité oblasti ve škole, s níž mívá problémy během studia i jeho rodič, tak se ho milující rodič často pokusí uklidnit dobře míněnou větou: „*Nic si z toho nedělej. Tohle se v naší rodině prostě dědí. Já bych to nedokázal, ani kdyby mi to mělo zachránit život.*“ (Pajares, 2006, s. 351). Na základě tohoto sdělení si adolescent odvodí, že je naprosto v pořádku či dokonce obdivuhodné nezvládat danou oblast, protože rodič to rovněž nezvládal. Mnohdy se tím také honosí místo toho, aby pracoval na zlepšování svých schopností. Rodiče musí pochopit, že nesmí své děti litovat kvůli problémům, jaké taky zažívali. Místo toho by měli svým dětem pomoci postavit se k nim čelem a sami rodiče by měli zlepšit své dovednosti v této oblasti, aby mohli svým dětem předat i něco málo o příslušném učivu (Pajares, 2006).

4. 1 Volba kariéry

Jsou to právě volby v přechodových obdobích vývoje, které řídí směr života jedince a díky kterým rozvíjí svůj potenciál či nikoli. Vnímaná akademická a sociální účinnost žáků společně se seberegulací ovlivňuje výběr pracovních činností. Žáci si volí takové obory, v nichž se vnímají jako účinní (Bandura, 2006). Z výzkumného šetření Browna a Lenta (2006), kteří zkoumali vývoj procesu volby povolání, vyplynulo, že zájmy jsou silně určovány osobní účinností a očekávanými výsledky. Konkrétní schopnost či dovednost adolescenta (například v matematice) vede s větší pravděpodobností k zájmům spjatým s touto oblastí v té míře, dokud podporuje růst osobní účinnosti a pozitivní výsledky.

Příprava na produktivní pracovní život je hlavním úkolem pozdní adolescence. Žáci usilují o kariéru, pro niž je potřeba vyšší vzdělání, postupují strukturovaně, radí se, informují se o vstupních požadavcích vysoké školy a adekvátně se na ně připravují (Bandura, 2006), protože postrádají informace o zaměstnání a dovednost rozhodovat se (Betz, 2006). Výhodou pro ně je pokročilá akademická příprava, která nerozšiřuje pouze možnosti kariérní volby, ale umožňuje vznik neformálních sociálních sítí a institucionální propojení (Bandura, 2006).

Kariérní volba může být náročným úkolem i pro toho nejpřípravenějšího adolescenta v současné společnosti. Při podpoře žáků v jejich kariérních plánech by učitelé a vychovatelé měli mít na paměti potenciální etnické rozdíly, v určitých kulturách může být volba mladých lidí ovlivněna spíše přáním rodiny než zájmy jedince. Proto je zde možnost, že aspirace, jaké by učitel chtěl u žáka podpořit, budou v rozporu s osobní účinností žáka, očekávaným výsledkem a přáním rodiny. Vzhledem ke kulturním rozdílům a dalším faktorům (například finančním) si žáci nemohou vždy zvolit nejpreferovanější možnost, dokonce se může některým adolescentům (například ekonomicky znevýhodněným) zdát volba povolání nepřekonatelným úkolem, mohou si připadat, jako by ve skutečnosti vůbec neměli na výběr (Brown & Lent, 2006).

4. 2 Moderní technologie

Tato podkapitola se zaměří na to, jak můžeme rozvíjet vnímanou akademickou účinnost prostřednictvím moderních technologií, jelikož školy se v dnešní době snaží vybavit učebny počítači, projektory, interaktivními tabulemi a podobnými zařízeními, která následně používají při výuce. Dokonce se školy snaží získat dotace na tablety pro všechny své žáky, na nichž se vytváří výukové programy. Moderní technologie jsou pro školy stále dostupnější a atraktivnější, takže učitelé čelí tomu, jak naučit žáky používat tyto nástroje při výuce (Girasoli & Hannafin, 2008).

Kromě rodičů, kteří hrají klíčovou roli v úspěšnosti jejich dítěte ve škole, je to učitel, kdo může děti naučit používat moderní technologie ke vzdělávání. Přestože počítač s přístupem k internetu má v dnešní době téměř každá rodina, vědomostní mezera se mezi chudými a bohatými národy prohlubuje. Internet nabízí kromě jiného spoustu vzdělávacích možností, avšak záleží na motivaci a aspiracích jedince, jak s možnostmi, které mu internet nabízí, naloží. Proto děti potřebují lidského učitele, který jim pomůže vyvinout schopnost regulovat motivaci, učební aktivity (Bandura, 1997) a naučí je vyhledat a rozpoznat relevantní informace (Bandura, 2006). Rychlý vývoj moderních technologií zvyšuje dostupnost informací a umožňuje vzdělávání nezávislé na místě a čase, kdy žáci sami jsou aktivními činiteli vlastního vzdělání, nikoli pouze pasivními příjemci informací (Girasoli & Hannafin, 2008).

Jak víme z první kapitoly, největší podíl na tvorbě vnímané akademické účinnosti mají autentické zkušenosti (Bandura, 1997). Zajistit žákům autentické zkušenosti při používání

moderních technologií ve vzdělání lze poskytováním psychosociální opory při učení (Girasoli & Hannafin, 2008), což je metoda známá pod názvem *scaffolding*. Wood, Bruner a Ross (podle Girasoli & Hannafin, 2008) tuto metodu definovali jako poskytování podpory žákům při práci s audiovizuálním materiálem a postupné snižování podpory v závislosti na zvyšujících se schopnostech žáků. Učitel je pro žáky průvodcem, rádce, vytváří jim dosažitelné úkoly a je jim připraven poskytnout pomoc. Výše popsany způsob poskytování psychosociální podpory žákům při používání moderních technologií k výuce je potřebným krokem, který následně vede k řešení opravdových, nestrukturovaných problémů, s nimiž se žáci setkávají v běžném životě. Kromě zvýšení vnímané akademické účinnosti *scaffolding* zvyšuje motivaci a výkon žáka (Girasoli & Hannafin, 2008).

Například aktivní zapojení nesmělých či nejistých žáků do diskuse je snadnější, je-li diskuse vedená prostřednictvím internetu. Bylo prokázáno, že internetová diskuse snižuje úzkostnost adolescentů na rozdíl od diskuse vedené tváří v tvář (Penna-Shaff, Altman & Stephenson, 2005). Dále má používání audiovizuálních technologií při výuce tu výhodu, že se žák může pohybovat vlastním tempem, případně se může kdykoli vrátit zpět k předchozím kapitolám, protože výukové programy bývají velmi dobře strukturovány (Girasoli & Hannafin, 2008).

Shrnutí

Tato kapitola se zaměřila na vnímanou akademickou účinnost při přestupu ze základní školy na střední. Uvedla některé způsoby, jak může být vnímaná akademická účinnost podpořena ze strany školy, učitelů, rodičů a vrstevníků. Dále byl rozebrán možný dopad různých typů zpětné vazby na adolescentovu vnímanou akademickou účinnost. První podkapitola byla věnována tématu volby povolání ve vztahu k vnímané akademické účinnosti, protože je to pro adolescenty podstatná otázka. Další podkapitola se zaměřila na rozvoj vnímané akademické účinnosti prostřednictvím moderních technologií.

5. Návrh výzkumného projektu

V návaznosti na informace uvedené v předchozích kapitolách bude v této části práce navržen výzkumný projekt. Uplynulé kapitoly pojednávaly o konceptu vnímané akademické účinnosti a čtyřech zdrojích, které ji utváří. Pozornost této práce byla věnována především vývoji vnímané akademické účinnosti v průběhu školní docházky, jednotlivým přechodům mezi stupni vzdělávání a s nimi souvisejícími proměnami vnímané akademické účinnosti, což je relativně nové téma, avšak dle výzkumů důležité. V jednotlivých kapitolách byly uváděny možnosti, jak podporovat rozvoj vnímané akademické účinnosti ve školním prostředí.

Dále budou při navrhování výzkumu zohledněna doporučení pro další zkoumání dané problematiky uvedená v citovaných odborných publikacích a člancích. Podle Pajarese (2002b) byly dosud zkoumány především tři oblasti:

1. Souvislost vnímané akademické účinnosti s volbou vysoké školy a povolání zejména v oblastech vědy a matematiky.
2. Osobní účinnost učitelů a jimi používané výukové postupy vedoucí k různým studijním výsledkům žáků.
3. Korelace vnímané akademické účinnosti žáků s dalšími motivačními konstrukty, výkonem a úspěchem žáka ve škole.

5.1 Výzkumný problém

Vzhledem k tématu práce se návrh výzkumu zaměří na význam učitele pro rozvoj vnímané akademické účinnosti. Výzkumným záměrem je ověřit proměny vnímané akademické účinnosti v českém prostředí a zjistit případný vztah mezi edukačním stylem učitele a vnímanou akademickou účinností žáka. Dále budeme sledovat rozdíly v úrovni vnímané akademické účinnosti mezi chlapci a dívkami. Nakonec porovnáme vnímanou akademickou účinnost žáků mezi různými typy středních škol (gymnáziem, střední odbornou školou a odborným učilištěm). Z důvodu zachycení vývoje vnímané akademické účinnosti v čase bude výzkum koncipován jako longitudinální studie.

V souvislosti s danými cíli jsme stanovili následující hypotézy:

H1₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti nesouvisí s edukačním stylem učitele.

H1_A: Úroveň vnímané akademické účinnosti souvisí s edukačním stylem učitele.

H2₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti se s narůstajícím věkem žáka nemění.

H2_A: Úroveň vnímané akademické účinnosti se s narůstajícím věkem žáka proměňuje.

H3₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti nesouvisí s pohlavím žáka.

H3_A: Úroveň vnímané akademické účinnosti souvisí s pohlavím žáka.

H4₀: Úroveň vnímané akademické účinnosti nesouvisí s typem studované střední školy.

H4_A: Úroveň vnímané akademické účinnosti souvisí s typem studované střední školy.

5.2 Design výzkumného projektu

Z výše zmíněných důvodů se jedná o kvantitativní longitudinální studii, která postihne vývoj vnímané akademické účinnosti od nástupu dítěte do první třídy až po ukončení střední školy v souvislosti s edukačními styly učitele. Studie se zaměří na jazykové předmety a matematiku, protože se jedná o vyučovací předměty, které se vyučují ve všech ročnících a s nimiž se žáci setkávají napříč různými typy škol. Důraz bude při sběru dat kladen na přechodová období, o kterých pojednávaly předchozí kapitoly. Sběr dat bude probíhat každoročně na počátku 2. čtvrtletí, protože žáci se již seznámili s prostředím školy, učitelem i spolužáky a nejsou pod tlakem z uzavírání známek. Každý rok se budou data sbírat z toho důvodu, aby byl lépe zachycen vývoj vnímané akademické účinnosti v čase. Rovněž je důležité chránit soukromí respondentů, takže by jim měly být přiděleny smysluplné kódy, aby bylo možné sledovat proměny vnímané akademické účinnosti každého respondenta. Ke sběru dat budou použity metody přiměřené věku dítěte.

5.3 Cílová skupina

Projektu se zúčastní žáci základních a středních škol ve věku od šesti (sedmi) do osmnácti (devatenácti) let. Před započítáním školní docházky budou školy a následně rodiče přibližně pěti set prvňáků vybraných základních škol požádáni o účast v této studii, budou stručně informováni o problematice a průběhu výzkumu. Budou vybrány školy z celé České republiky, aby byl vzorek co nejvíce reprezentativní. Děti budou do výzkumné studie zařazeny pouze se souhlasem rodičů, samozřejmě mají možnost kdykoli ze studie odstoupit. Půjde o nenáhodný způsob výběru respondentů, protože při výběru školy z jednotlivých krajů České republiky bude zohledněn počet dětí ve třídě a celkový počet dívek a chlapců, aby byla zajištěna reprezentativnost výzkumného souboru.

5.4 Výzkumné metody

Sběr dat bude probíhat především formou dotazníkového šetření, ovšem u žáků prvních až třetích tříd, kteří ještě úplně neovládají čtení, jejichž slovní zásoba a sebereflexe se stále utváří, by byly použity ke sběru dat individuální rozhovory s modelovými situacemi, abychom zjistili, jak žák vnímá sám sebe při školních aktivitách. Pro tyto účely by byl vytvořen scénář s modelovými situacemi. Východiskem pro tvorbu scénářů bude diplomová práce Draberové (2012), která vytvořila nástroj pro měření vnímané akademické účinnosti u adolescentů, jenž by byl dále v tomto projektu používán. Informace o edukačním stylu učitele a jeho vztahu s žákem by byly zjišťovány dotazníkem Žák o učiteli (Gillernová, 2006). V neposlední řadě by měl být zvážěn způsob komunikace s respondenty, příp. jejich rodiči, aby byla zajištěna jejich účast, až opustí základní školu. Bylo by vhodné komunikovat prostřednictvím e-mailové korespondence a pro žáky čtvrtých a vyšších tříd vytvořit online verzi výzkumných metod. Elektronická verze dotazníků by do jisté míry usnadnila i následné vyhodnocování dat, protože by odpadlo převedení dat z papírové podoby do elektronické.

Modelové situace by sestávaly z typických školních situací a žáci by uváděli, jak se v daných situacích chovají a co prožívají. Například by se jednalo o situace, kdy žák referuje před třídou, spolupracuje se spolužáky, soutěží, počítá a píše na tabuli, potřebuje s něčím pomoci, žádá učitele o pomoc, píše písemnou práci nebo je ústně zkoušen před třídou. Zadávány by byly například takto: „*Představ si, že je hodina matematiky a ty jdeš počítat*

příklady na tabuli. Ukaž mi tady na obrázku, jak se cítíš, když jdeš k tabuli počítat. Jaké to pro tebe je?“ Nebo takto: „*Každému se někdy stane, že mu něco nejde. To je naprosto normální, i mně se to kolikrát ve škole stalo. Ted' si představ, že něco nejde tobě. Co uděláš? Koho požádáš o pomoc? Jak na to asi dotyčný zareaguje?“* Pro usnadnění vyjadřování a následného vyhodnocení by děti mohly to, jak si v jednotlivých situacích věří, že uspějí, ukazovat na kartičkách s usměvavými, neutrálními či zamračenými obličejí.

Draberová (2012) v *Dotazníku studijních zkušeností* sleduje čtyři faktory. První faktor je reflexe vlastních kompetencí, která zachycuje přesvědčení o tom, jak žák zvládá daný předmět celkově. Druhý faktor se týká práce žáka v určitém předmětu, efektivní organizace práce a strategie řešení problémů. Třetí a čtvrtý faktor jsou utvářeny vnějšími vlivy. Třetí faktor se týká podpory a ocenění ze strany učitele a jeho způsobu výuky. Poslední faktor zahrnuje podporu ze strany rodičů a to, jak žák vnímá očekávání, která na něj rodiče kladou. Jednotlivé položky dotazníku respondenti hodnotí na šestibodové škále. Další část dotazníku tvoří čtyři školní situace, u nichž respondenti hodnotí na čtyřbodové škále pět pozitivních a pět negativních charakteristik. Navíc mají možnost doplnit charakteristiku, která jim v seznamu chybí. V tomto dotazníku bylo zahrnuto i vzájemné hodnocení spolužáků, kteří měli uvádět jména nejúspěšnějších spolužáků v daném předmětu, což by v našem návrhu nebylo použito, jelikož to neslouží k našemu výzkumnému záměru. Na závěr respondenti uvádí demografické údaje.

Dotazník Gillernové (2006) *Žák o učiteli* sestává ze dvou dimenzí, které společně tvoří vztah mezi učitelem a žákem. Jednou z těchto dimenzí je edukační vztah, druhou je edukační řízení. Edukačním řízením rozumíme požadavky, které klade učitel na žáka, způsob stanovování pravidel a míru jejich kontroly. V první části tohoto dotazníku žáci na čtyřbodové škále hodnotí jednotlivá tvrzení o učiteli. V další části žáci udělují učiteli známky za dané oblasti. Poslední část vede žáka k sebereflexi, zamyšlení nad tím, jak ho vidí učitel, případně zde má žák prostor sdělit cokoli učiteli. Dotazník *Žák o učiteli* bude zadáván se všemi výše uvedenými částmi.

5.5 Způsob zpracování dat

Data kvantitativního výzkumu budou zpracována pomocí deskriptivní a induktivní statistiky v datovém prostředí MS Excel či SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Závislost

mezi úrovní vnímané akademické účinnosti žáka a edukačním stylem učitele bude primárně prověřována Pearsonovým korelačním koeficientem, protože se jedná o kardinální data. Pearsonův korelační koeficient bude rovněž použit ke zjištění případného vztahu mezi věkem a úrovní vnímané akademické účinnosti. Data související s pohlavím žáků a typem studované školy budou zpracována analýzou rozptylu, jelikož se jedná o kategoriální typ dat. Na základě získaných výsledků bude možné potvrdit či zamítnout výše uvedené hypotézy na stanovené hladině významnosti. Při zpracování dat budou kontrolovány další proměnné jako pohlaví, lokalita školy a počet sourozenců, abychom zajistili, že v našem výzkumném šetření neintervenují také.

5.6 Diskuse

V této kapitole se budeme věnovat interpretaci získaných výsledků a jejich konfrontaci s výzkumy citovanými v teoretické části.

Liew et al., (2010) prokázali, že pozitivní vztah mezi učitelem a žákem zvyšuje motivaci a úspěšnost žáka. Výzkumné šetření Wentzel (2002), v němž se autorka zabývala několika dimenzemi výuky, odhalilo signifikantní rozdíl úspěšnosti žáků ve třídách, ve kterých učitel jevil zájem o předmět, kladl na žáky vysoká očekávání, byl spravedlivý, jasně stanovil pravidla a dbal na jejich dodržování. Ovšem nenalezla jsem takový výzkum, který by se zabýval edukačními styly učitele v souvislosti s vnímanou akademickou účinností žáků.

Pokles vnímané akademické účinnosti se stoupajícím věkem potvrdili ve své výzkumné studii autoři Jacobs et al. (2002). Kromě matematiky a jazykovědných předmětů sbírali navíc data v tělovýchovných předmětech. Dále sledovali rozdíly v úrovni vnímané akademické účinnosti mezi chlapci a dívkami. V matematice mají v první třídě vyšší vnímanou akademickou účinnost chlapci než dívky, ale vnímaná akademická účinnost klesá u chlapců rychleji než u dívek, takže mají na konci střední školy shodnou úroveň vnímané akademické účinnosti. Na začátku školní docházky mají chlapci i dívky shodnou úroveň vnímané akademické účinnosti v jazykovědných předmětech, avšak z důvodu pomalejšího poklesu vnímané akademické účinnosti u dívek mají vyšší úroveň vnímané akademické účinnosti na konci střední školy chlapci (Jacobs et al., 2002). Všechna tato data jsou zajímavá z hlediska popsaného návrhu výzkumného šetření a bude sledováno, do jaké míry jsou

výsledky v českých podmínkách v souladu s předchozími zjištěními. Inovací oproti jiným výzkumům bude longitudinální charakter studie a především zaměření na vnímanou akademickou účinnost a její rozvoj při přechodech na různé stupně vzdělávání.

5.7 Úskalí a limity

Tento návrh výzkumu se zaměřuje pouze na jeden z mnoha faktorů, které mohou ovlivnit vnímanou akademickou účinnost. Ve výzkumném šetření by nebylo možné postihnout úplné množství faktorů (ekonomický status, rodičovský styl, počet sourozenců, prostředí...) a určit jejich podíl na úrovni vnímané akademické účinnosti. Nelze tedy říci, že by vnímaná akademická účinnost žáka závisela pouze na edukačním stylu učitele. Na tvorbě vnímané akademické účinnosti se podílí mnoho faktorů, jejichž intenzita může být u různých žáků různá. Podíl těchto faktorů lze do jisté míry eliminovat dostatečně velkým a reprezentativním výzkumným souborem za současného využití sofistikovaných statistických metod.

Možným úskalím by mohla být tvorba metod sběru dat od dětí, které ještě neumí číst a nemají utvořené vnímání sebe sama. Proto by bylo vhodné nejdříve v pilotní studii otestovat reliabilitu a validitu vytvořených metod pro nejnižší věkovou skupinu. Limitující jsou samozřejmě i zvolené metody sběru dat pro žáky čtvrtých a dalších tříd. Sebeuposuzovací dotazník předpokládá respondentovu schopnost introspekce. Navíc má respondent na výběr z omezeného množství předem daných odpovědí, které mu nemusí vyhovovat.

Další úskalí se týká longitudinální studie jako takové. Je to bezesporu užitečná a žádaná podoba výzkumů, avšak klade značné nároky na výzkumníka, který musí vytrvat ve sběru dat po dlouhou dobu. Navíc je zde velká hrozba „úmrtnosti“ respondentů, protože není jisté, zda setrvají ve výzkumné studii až do jejího ukončení. Ohledně výsledků je diskutabilní jejich zobecnitelnost, jelikož jsou data sbírána pouze na jedné generaci dětí, a tudíž nelze určit, do jaké míry získaná data platí pro jiné věkové kategorie.

Závěr

Záměrem této práce bylo sledovat vývojové proměny vnímané akademické účinnosti v průběhu základní a střední školy. Nejprve byla vnímaná akademická účinnost vymezena v rámci vnímané osobní účinnosti a byly popsány zdroje, které se v různé míře podílí na tvorbě vnímané účinnosti. Následující kapitoly byly postupně věnovány přechodovým obdobím během školní docházky od nástupu do první třídy, přes přechod z prvního stupně na druhý, případně na víceleté gymnázium, až po ukončení druhého stupně základní školy a započetí docházky na střední škole.

Práce se pokusila zachytit proměnné, které mohou pozitivně či negativně působit na vnímanou akademickou účinnost žáků. Ke každému z výše jmenovaných období jsou uvedeny možnosti, jakým způsobem mohou vnímanou akademickou účinnost u žáků rozvíjet rodiče a učitelé. Bezesporu největší podíl na tvorbě vnímané akademické účinnosti mají autentické zkušenosti, ale pozornost byla věnována i typům zpětné vazby na podaný výkon, prostředí školy a dalším proměnným, například domácím úkolům a jejich efektu na vnímanou akademickou účinnost žáka. Zmíněna byla úloha vztahu učitel – žák a úloha vztahů se spolužáky v utváření vnímané akademické účinnosti v jednotlivých obdobích školní docházky. Nebyla opomenuta ani otázka využití moderních technologií pro rozvoj vnímané akademické účinnosti, což je jedno z moderních témat současných výzkumů. V neposlední řadě byla zmíněna role vnímané akademické účinnosti při volbě povolání.

Návrh výzkumu vycházel z informací uvedených v předchozích kapitolách a zohlednil doporučení pro další zkoumání dané problematiky v citovaných odborných člancích. V souvislosti s tématem práce byl navržen výzkum, který se zaměřil na význam učitele pro rozvoj vnímané akademické účinnosti žáků.

Seznam použité literatury

- Baird, G., Scott, W., Dearing, E., & Hamill, S. (2009). Cognitive Self-Regulation in Youth With and Without Learning Disabilities: Academic Self-Efficacy, Theories of Intelligence, Learning vs. Performance Goal Preferences, and Effort Attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), s. 881-908.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), s. 187-206.
- Betz, N. E. (2006). Developing and using parallel measures of career self-efficacy and interests with adolescents. In Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 225-244). Greenwich: Information Age Publishing.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 287-305). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), s. 1-40.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2006). Preparing adolescents to make career decisions: A social cognitive perspective. In Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 201-223). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bussey, K. (2011). The Influence of Gender on Students' Self-Regulated Learning and Performance. In B. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), s. 473-490.
- Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), s. 95-108.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.

- Draberová, J. (2012). *Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol*. Praha: Univerzita Karlova.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), s. 1428-1446.
- Froiland, J. (2011). Parental Autonomy Support and Student Learning Goals: A Preliminary Examination of an Intrinsic Motivation Intervention. *Child Youth Care Forum*, 40(2), s. 135-149.
- Gillernová, I. (2006). Edukační styly učitele očima žáků. 2. konference ŠKOLA A ZDRAVÍ 21. Brno. Získáno 25. červen 2014 z http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/038.pdf.
- Girasoli, A., & Hannafin, R. (2008). Using asynchronous AV communication tools to increase academic self-efficacy. *Computers*, 51(4), s. 1676-1682.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hughes, J., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), s. 278-287.
- Chen, Q., Hughes, J., Liew, J., & Kwok, O. M. (2010). Joint contributions of peer acceptance and peer academic reputation to achievement in academically at-risk children: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), s. 448-459.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73(2), s. 509-527.
- Joët, G., Usher, E., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), s. 649-663.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. Získáno 30. duben 2014, z The General Self-Efficacy Scale (GSE): <http://userpage.fu-berlin.de/health/czec.htm>.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), s. 51-64.
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H., & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish–little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), s. 263-285.

- Marsh, H. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), s. 280-295.
- Marsh, H., & Hau, K. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), s. 364-376.
- Marsh, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), s. 510-524.
- Mazaheri, E., Ghasemzadeh, A., Saadat, M., Karami, S., & Pourshahriari, M. (2011). The Relationship between Parent's Anxiety and their Children's Self-Efficacy in Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, s. 257-260.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Výchovné poradenství*. (2., přeprac. vyd.) Praha: Wolters Kluwer.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), s. 543-578.
- Pajares, F. (2002a). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 41(2), s. 116-125.
- Pajares, F. (2002b). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline*. Získáno 5. květen 2014, z <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 339-367). Greenwich: Information Age Publishing.
- Penna-Shaff, J., Altman, W., & Stephenson, H. (2005). Asynchronous online discussions as a tool for learning: Students' attitudes, expectations, and perceptions. *Journal of Interactive Learning Research*, 16(4), s. 409-430.
- Ryan, R., Stiller, J., & Lynch, J. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), s. 226-249.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: an educational perspective*. (vyd. 5.) Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 71-96). Greenwich: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence beliefs in academic functioning. In A. J. Elliot & C. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (s. 85-104). New York: Guilford Press.

- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 282-297). New York: Routledge.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), s. 195-208.
- Šulová, L., & Škrábová, M. (2013). Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky. *Československá psychologie*, 57(2), s. 170-178.
- Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen (When High-Achieving Classmates Put Students at a Disadvantage: Reference Group Effects at the Transition to Secondary Schooling) *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), s. 119–133.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, s. 125-141.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2007). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), s. 443-463.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), s. 751-796.
- Wentzel, K. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), s. 287-301.
- Wentzel, K., Battle, A., Russell, S., & Looney, L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), s. 193-202.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The Role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 45-69). Greenwich: Information Age Publishing, Inc.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), s. 397-417.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.